FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

268

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

Dossiê Temático: Educação Inclusiva: Práticas, Políticas e Tecnologias para a Equidade Educacional

O BRINCAR E A INCLUSÃO: TECNOLOGIA ASSISTIVA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Between Play And Inclusion: Assistive Technology And Pedagogical Mediation In Early Childhood Education

Anna Laura Guimarães Marques da Silva[1]

Rosangela Trabuco Malvestio da Silva[2]

Resumo: A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil exige mais do que a garantia de matrícula e permanência, envolve a construção de condições concretas para sua participação nas experiências educativas. Entre essas experiências, destaca-se o brincar, compreendido pela Teoria Histórico-Cultural como atividade principal do desenvolvimento na idade pré-escolar. Nesse contexto, alguns brinquedos podem ser utilizados como Tecnologia Assistiva, a depender da necessidade do aluno e da mediação do professor, contribuindo para a redução de barreiras e para a ampliação das possibilidades de participação. Diante do exposto, o objetivo deste artigo é analisar, a partir da literatura, as relações entre brincar, Tecnologia Assistiva e mediação pedagógica na Educação Infantil, considerando suas possibilidades para a participação de crianças com deficiência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Vigotski (2007, 2008, 2018), Leontiev (1978, 2016) e Elkonin (2009). Foram mobilizadas produções sobre desenvolvimento infantil, brincadeira, inclusão, brinquedo, indústria cultural e Tecnologia Assistiva, com destaque também para Bersch (2017), Galvão Filho (2013) e autores que discutem a educação inclusiva e a Educação Infantil. A análise evidencia três dimensões articuladas: o brincar como espaço de apropriação da cultura e desenvolvimento; a Tecnologia Assistiva como possibilidade de enfrentamento de barreiras; e a mediação pedagógica como elemento que relaciona criança, recurso e atividade. Conclui-se que a função assistiva não decorre simplesmente da existência ou da sofisticação de um recurso, mas de sua relação com necessidades concretas, barreiras, finalidades e condições de uso. Assim, a inclusão nas experiências lúdicas depende da organização intencional do ensino e da criação de condições para a participação coletiva.

Palavras-chave: Educação Infantil; Tecnologia Assistiva; Brincar; Inclusão; Mediação pedagógica.

ABSTRACT: The inclusion of children with disabilities in early childhood education requires more than merely guaranteeing enrollment and continued attendance; it entails creating concrete conditions for their participation in educational experiences. Play stands out among these experiences, understood

[1] Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR - UNESPAR). E-mail para contato: annaguimaraslaura@gmail.com

[2] Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR/Campus de Paranavaí. E-mail para contato: rosetms2000@yahoo.com.br

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

within Historical-Cultural Theory as a fundamental activity for development during the preschool years. In this context, Assistive Technology can help reduce barriers and expand opportunities for participation, provided it is integrated with the activity itself and with pedagogical mediation. This article aims to analyze, based on the literature, the relationships between play, Assistive Technology, and pedagogical mediation in early childhood education, considering their implications for the participation of children with disabilities. This is a qualitative study of a bibliographic and exploratory nature, grounded in Historical-Cultural Theory—specifically the contributions of Vygotsky (2007, 2008, 2018), Leontiev (1978, 2016), and Elkonin (2009). Works addressing child development, play, inclusion, toys, the culture industry, and Assistive Technology were utilized, with particular emphasis on Bersch (2017), Galvão Filho (2013), and authors discussing inclusive education and early childhood education. The analysis highlights three interconnected dimensions: play as a space for cultural appropriation and development; Assistive Technology as a means to overcome barriers; and pedagogical mediation as the element linking the child, the resource, and the activity. The study concludes that the assistive function does not stem simply from the existence or sophistication of a resource, but rather from its relationship with concrete needs, barriers, objectives, and conditions of use. Thus, inclusion in play-based experiences depends on the intentional organization of teaching and the creation of conditions for collective participation.

Keywords: Early Childhood Education; Assistive Technology; Play; Inclusion; Pedagogical mediation.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e apresenta especificidades que a diferenciam das demais etapas da escolarização. No Brasil, sua constituição como direito educacional foi acompanhada pela superação gradual de uma concepção predominantemente assistencialista e pela afirmação da criança como sujeito de direitos. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contribuíram para consolidar esse lugar da infância no campo educacional (Brasil, 1988, 1996, 2009).

A compreensão da Educação Infantil como espaço de educação, cuidado, interação e desenvolvimento implica reconhecer que as experiências vivenciadas pelas crianças não são neutras. As práticas pedagógicas, os objetos disponibilizados, os modos de organização do espaço e as relações estabelecidas com adultos e outras crianças participam da constituição das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, discutir a inclusão de crianças com deficiência nessa etapa requer considerar as condições concretas que possibilitam ou dificultam sua participação.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece a educação como direito da pessoa com deficiência e prevê condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2015). No entanto, a garantia formal do direito não elimina, por si só, as barreiras presentes nas instituições. Garcia e Michels (2021) discutem as contradições que atravessam as políticas de inclusão, enquanto Kassar (2012) evidencia que a educação especial brasileira permanece marcada por desigualdades e desafios.

Na Educação Infantil, a discussão sobre a participação assume uma característica particular porque as interações e a brincadeira constituem eixos estruturantes das práticas pedagógicas (Brasil, 2009). O brincar, portanto, não pode ser compreendido como uma atividade secundária ou como simples intervalo entre propostas consideradas propriamente educativas. Na perspectiva Histórico-Cultural, a brincadeira possui papel relevante no desenvolvimento infantil, especialmente no período pré-escolar, ao possibilitar à criança apropriar-se de relações sociais, significados e modos de ação historicamente produzidos (Vigotski, 2008; Leontiev, 1978; Elkonin, 2009).

Essa compreensão também permite deslocar o olhar sobre os objetos presentes nas situações lúdicas. O brinquedo não produz desenvolvimento por suas características materiais isoladas. Seu significado é construído na atividade e nas relações sociais, o que torna necessário considerar as condições em que é utilizado. A discussão sobre o brinquedo como objeto cultural também abre espaço para problematizar sua inserção nas relações de consumo e na indústria cultural, tema discutido por Meira (2003), Lira (2009) e Galuch (2008).

Quando se trata de crianças com deficiência, as possibilidades de participação nas situações de brincar podem ser enviesadas por barreiras físicas, motoras, sensoriais, comunicacionais ou pedagógicas. Nesse contexto o brinquedo pode ser uma Tecnologia Assistiva, a depender da necessidade da criança, constituindo uma possibilidade para reduzir determinadas barreiras. O Comitê de Ajudas Técnicas (2007) compreende a Tecnologia Assistiva como uma área interdisciplinar que envolve produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços voltados à

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA
ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

promoção da funcionalidade relacionada à atividade e à participação. Bersch (2017) e Galvão Filho (2013) reforçam a necessidade de compreender esses recursos em relação às necessidades do usuário e às condições concretas de sua utilização.

Partindo desse problema, este artigo busca responder à seguinte questão: de que maneira a articulação entre brincar, Tecnologia Assistiva e mediação pedagógica pode contribuir para a participação de crianças com deficiência na Educação Infantil? O objetivo é analisar, a partir da literatura, as relações entre esses três elementos, considerando suas possibilidades e limites para a construção de práticas educativas inclusivas.

Essa abordagem é particularmente importante na Educação Infantil porque impede que a Tecnologia Assistiva seja reduzida a equipamentos sofisticados ou a objetos adaptados de maneira descontextualizada. Um recurso somente pode ser compreendido em sua função assistiva quando relacionado à pessoa, à atividade, à barreira enfrentada e à finalidade de seu uso. Assim, um brinquedo adaptado pode ampliar as possibilidades de participação de uma criança em determinada situação, mas sua contribuição depende também da organização da atividade e das mediações estabelecidas pelo professor.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL, INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO

A constituição da Educação Infantil brasileira como direito está vinculada a transformações históricas na compreensão da infância e da função social das instituições educativas. A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como direito de todos e atribuiu ao Estado o dever de garanti-la. A Lei nº 9.394/1996, por sua vez, definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e estabeleceu como finalidade o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1988, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçaram uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, indicando as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas (Brasil, 2009).

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

Essa concepção se articula ao debate sobre educação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma a necessidade de assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial nos sistemas regulares de ensino (Brasil, 2008). A Lei Brasileira de Inclusão também estabelece que a educação deve ocorrer em sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, assegurando condições de acessibilidade e participação (Brasil, 2015).

Entretanto, entre a formulação do direito e sua efetivação existem condições concretas que precisam ser analisadas. Garcia e Michels (2021) chamam atenção para as relações entre as políticas de inclusão e as estratégias mais amplas que atravessam a educação contemporânea. Kassar (2012), ao discutir a educação especial brasileira, evidencia que a ampliação dos direitos convive com desigualdades que interferem na escolarização das pessoas com deficiência. Dessa forma, a inclusão precisa ser compreendida como processo que envolve condições materiais, pedagógicas, institucionais e sociais.

Na Educação Infantil, participação não significa apenas realizar determinada tarefa conforme o modelo proposto pelo adulto. Significa poder estar nas relações, agir sobre objetos, comunicar-se, brincar, explorar, criar e compartilhar experiências. Essa compreensão desloca a atenção daquilo que a criança supostamente não consegue fazer para as barreiras que podem ser produzidas ou mantidas pela própria organização da atividade.

É nesse ponto que a Tecnologia Assistiva pode dialogar com a educação inclusiva. Ao ampliar as possibilidades de ação e comunicação em situações específicas, um recurso pode contribuir para que a criança participe de experiências que, sem determinada mediação ou adaptação, apresentariam obstáculos. Contudo, essa contribuição não deve ser confundida com uma solução automática para a deficiência.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

2.2 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento humano como processo constituído nas relações sociais e na apropriação da cultura. Vigotski (2007) contrapõe-se a explicações que reduzem o desenvolvimento à maturação biológica, destacando o papel das relações sociais, dos instrumentos e dos signos na constituição das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, a criança se desenvolve em um mundo culturalmente organizado e participa ativamente dos processos de apropriação dos modos humanos de agir.

Leontiev (1978) contribui para essa compreensão ao analisar a atividade como categoria central da relação entre sujeito e realidade. O desenvolvimento não ocorre de maneira independente das atividades concretas que a criança realiza; diferentes períodos da vida são marcados por formas de atividade que assumem papel central nas transformações do psiquismo. Facci (2004), ao discutir as contribuições de Leontiev, Elkonin e Vigotski, evidencia a relação entre atividade principal e organização do desenvolvimento.

Na idade pré-escolar, a brincadeira de papéis sociais ocupa lugar de destaque. Elkonin (2009) analisa o jogo como fenômeno social e histórico, relacionado às relações entre as pessoas e às atividades humanas. Marcolino, Barros e Mello (2014) mostram que a teoria do jogo de Elkonin permite compreender o caráter social da brincadeira e sua importância para a organização da Educação Infantil. Nesse sentido, o jogo protagonizado não deve ser separado da realidade social que a criança procura compreender e representar.

Vigotski (2008) também atribui importância específica à brincadeira ao discutir a situação imaginária e as regras que nela se constituem. No brincar, a criança pode agir para além da relação imediata com o objeto e com a situação perceptiva, criando novas possibilidades de ação. A brincadeira, portanto, não se limita ao entretenimento: ela constitui uma forma particular de relação da criança com a realidade.

Compreender o brincar dessa maneira possui implicações para a inclusão. Se a brincadeira constitui um espaço importante de apropriação cultural e

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

desenvolvimento, a impossibilidade sistemática de participação de uma criança com deficiência nessas experiências representa uma barreira educacional. Nesse sentido, o brinquedo e os demais recursos utilizados na atividade podem assumir diferentes funções, mas é a participação da criança na brincadeira, nas relações e nos significados construídos coletivamente que deve constituir o foco da ação pedagógica. O desafio, então, não é apenas inserir a criança em uma atividade já organizada, mas criar condições para que ela possa participar efetivamente das relações e dos significados construídos durante a brincadeira.

2.3 O BRINQUEDO COMO OBJETO CULTURAL E AS RELAÇÕES COM A INDÚSTRIA CULTURAL

O brinquedo ocupa posição importante nas situações lúdicas, mas sua função não pode ser explicada apenas por suas características materiais. Na perspectiva histórico-cultural, os objetos produzidos pela humanidade expressam formas de ação e relações socialmente construídas. A criança apropria-se desses objetos no interior da atividade e das relações com outras pessoas.

A análise do brinquedo como objeto cultural também permite problematizar sua inserção na sociedade capitalista. Meira (2003) discute a infância contemporânea e as transformações do brinquedo diante da produção cultural voltada ao público infantil. Lira (2009) aborda as relações entre brinquedo, história, cultura, indústria e educação, evidenciando que o brinquedo não é um objeto neutro. Galuch (2008) contribui para a discussão da indústria cultural e de suas relações com a educação.

Essa problematização não significa afirmar que todo brinquedo industrializado seja necessariamente prejudicial ou que a criança seja passiva diante dos produtos culturais. O ponto central é reconhecer que o brinquedo participa de relações econômicas, sociais e culturais mais amplas. Quando determinado objeto é apresentado com uma única forma legítima de brincar, suas características podem direcionar a ação da criança, reduzindo, em algumas situações, a abertura para a criação e a ressignificação.

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

Para a prática pedagógica, essa questão reforça a necessidade de compreender o brinquedo em sua relação com a atividade. O professor pode organizar situações em que os objetos sejam apropriados de diferentes maneiras, favorecendo a imaginação, a interação e a criação. Essa compreensão é importante também para pensar a Tecnologia Assistiva, pois impede que o recurso seja visto como objeto autossuficiente, capaz de produzir inclusão independentemente das relações pedagógicas em que está inserido.

2.4 TECNOLOGIA ASSISTIVA, MEDIAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

O Comitê de Ajudas Técnicas (2007) define a Tecnologia Assistiva de forma ampla, incluindo produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços destinados à promoção da funcionalidade relacionada à atividade e à participação. Essa definição é importante porque ultrapassa a ideia de que Tecnologia Assistiva corresponde exclusivamente a equipamentos tecnológicos.

Bersch (2017) destaca que a Tecnologia Assistiva deve responder às necessidades concretas do usuário, favorecendo autonomia e participação. Galvão Filho (2013) também chama atenção para o caráter contextual da área, indicando que a construção do conceito de Tecnologia Assistiva envolve diferentes perspectivas e desafios. Desse modo, não é o objeto isoladamente que determina sua função assistiva.

No contexto educacional, essa distinção é fundamental. Um material pode ser utilizado em uma escola sem desempenhar qualquer função assistiva, enquanto um recurso simples, produzido ou adaptado para uma necessidade específica, pode assumir importante função na redução de uma barreira. A análise precisa considerar quem utiliza, qual atividade está sendo realizada, qual barreira está presente, para que o recurso é utilizado e quais condições de mediação existem.

A mediação pedagógica, nessa perspectiva, não deve ser entendida apenas como auxílio individual prestado à criança. Ela envolve a organização intencional das condições da atividade, a observação das necessidades apresentadas, a seleção ou adaptação de recursos, a organização das interações e o acompanhamento da

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

participação. O professor atua, portanto, na criação de condições para que a criança tenha acesso às experiências culturais.

Essa compreensão aproxima a Tecnologia Assistiva da Teoria Histórico-Cultural. Se o desenvolvimento ocorre nas atividades e relações sociais, o recurso precisa estar integrado à atividade da criança. Um objeto adaptado, mantido separado das experiências coletivas, possui significado diferente daquele incorporado a uma situação de brincadeira compartilhada. Assim, recurso e mediação não são elementos substitutos: articulam-se na construção das condições de participação.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório. A opção pela pesquisa bibliográfica decorre do objetivo de analisar e articular produções teóricas relacionadas ao brincar, à Educação Infantil, à inclusão, à Tecnologia Assistiva, ao brinquedo e à mediação pedagógica.

O corpus bibliográfico foi constituído por obras e produções acadêmicas utilizadas como base teórica na pesquisa de mestrado da autora, selecionadas em função de sua relação com o problema e o objetivo deste artigo. Foram consideradas, especialmente, as contribuições referentes à Teoria Histórico-Cultural, ao desenvolvimento infantil, ao jogo e à brincadeira, à educação inclusiva, à Tecnologia Assistiva e às relações entre brinquedo, cultura e indústria cultural. Entre os autores centrais estão Vigotski (2007, 2008, 2018), Leontiev (1978, 2016) e Elkonin (2009), além de Bersch (2017), Galvão Filho (2013) e pesquisadores que discutem Educação Infantil, inclusão e cultura.

A seleção das obras considerou sua pertinência em relação ao problema e ao objetivo do estudo, priorizando produções que contribuíssem para a compreensão do brincar e do desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural, da inclusão na Educação Infantil, da Tecnologia Assistiva e das relações entre brinquedo, cultura e indústria cultural. A delimitação do corpus ocorreu a partir da relevância conceitual

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA
ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

das produções para os eixos de análise, sem a pretensão de abranger sistematicamente toda a literatura disponível sobre o tema.

A organização e a análise das obras ocorreram a partir de cinco eixos articuladores: a) Educação Infantil e direito à participação; b) desenvolvimento infantil e atividade; c) brincar e jogo de papéis sociais; d) brinquedo, cultura e indústria cultural; e) Tecnologia Assistiva, barreiras e mediação pedagógica. Esses eixos orientaram a leitura interpretativa do material bibliográfico, buscando estabelecer relações entre os conceitos e identificar suas contribuições para a compreensão da participação de crianças com deficiência nas experiências lúdicas.

A análise foi desenvolvida por meio da articulação entre os conceitos discutidos nas obras selecionadas, considerando suas contribuições para o problema investigado. Não se pretendeu realizar uma revisão sistemática da literatura, nem produzir dados empíricos diretamente com crianças, professores ou instituições. Desse modo, as discussões e conclusões correspondem a uma síntese teórica, e não a resultados de observações ou intervenções em contextos escolares. Essa delimitação impede que sejam atribuídos aos recursos de Tecnologia Assistiva efeitos empíricos que não foram investigados neste estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise interpretativa das obras selecionadas permitiu construir uma síntese organizada em três dimensões articuladas: o brincar como atividade relacionada ao desenvolvimento infantil e à apropriação cultural; a Tecnologia Assistiva como possibilidade de enfrentamento de barreiras que limitam a participação; e a mediação pedagógica como elemento que articula a criança, o recurso e a atividade. A discussão também evidenciou a importância de compreender o brinquedo e os recursos assistivos em suas condições concretas de utilização, evitando atribuir aos objetos, isoladamente, efeitos educativos ou inclusivos. Essas dimensões constituem eixos de interpretação do material bibliográfico, e não resultados de observação empírica em instituições de Educação Infantil.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

4.1 O BRINCAR COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A primeira dimensão identificada refere-se ao lugar do brincar no desenvolvimento infantil. As contribuições de Leontiev (1978), Vigotski (2008) e Elkonin (2009) permitem compreender que a brincadeira, especialmente na idade pré-escolar, está relacionada às formas pelas quais a criança se apropria das relações sociais e dos significados presentes na cultura. A criança não apenas reproduz mecanicamente aquilo que observa; ela reorganiza experiências, assume papéis e atua em situações imaginárias.

Marcolino, Barros e Mello (2014) reforçam que a teoria do jogo de Elkonin compreende a brincadeira em sua natureza social e histórica. Essa contribuição permite superar uma compreensão individualizante do brincar, como se a atividade lúdica fosse apenas expressão espontânea de características internas da criança. O conteúdo da brincadeira está relacionado às relações sociais e às atividades humanas que a criança conhece.

Para a Educação Infantil inclusiva, essa compreensão produz uma consequência importante: participar do brincar significa ter acesso a uma experiência cultural que possui valor formativo. Quando uma criança com deficiência encontra barreiras para manipular um objeto, comunicar uma intenção, deslocar-se, compreender uma regra ou interagir com os pares, a questão não deve ser reduzida à sua condição individual. É necessário analisar como a atividade está organizada e quais possibilidades podem ser construídas.

Isso não significa afirmar que qualquer intervenção do adulto deva substituir a iniciativa da criança. Ao contrário, a mediação pedagógica precisa ampliar as possibilidades de ação, criando condições para que a criança participe e atribua sentidos à atividade. A inclusão, nesse sentido, passa pela transformação das condições de participação, e não pela simples adaptação da criança a uma atividade previamente definida.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

4.2 TECNOLOGIA ASSISTIVA E REDUÇÃO DE BARREIRAS

A segunda dimensão diz respeito à função da Tecnologia Assistiva. A literatura mobilizada permite compreender que sua contribuição está relacionada à redução de barreiras e à ampliação das possibilidades de atividade e participação. O conceito formulado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (2007) é particularmente relevante porque inclui recursos materiais e também metodologias, estratégias, práticas e serviços.

Bersch (2017) e Galvão Filho (2013) permitem deslocar a análise de uma perspectiva centrada no objeto para uma perspectiva centrada na relação entre usuário, atividade, recurso e contexto. Essa compreensão evita dois equívocos. O primeiro é considerar que toda tecnologia utilizada na escola é automaticamente Tecnologia Assistiva. O segundo é imaginar que somente equipamentos complexos ou industrializados podem desempenhar função assistiva.

A classificação dos recursos de Tecnologia Assistiva contribui para organizar a compreensão dessa área e evidenciar que ela não se restringe a dispositivos de alta complexidade. Bersch (2017) apresenta diferentes categorias de Tecnologia Assistiva, entre elas os auxílios para a vida diária e vida prática, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), os recursos de acessibilidade ao computador, os sistemas de controle de ambiente, os projetos arquitetônicos para acessibilidade, as órteses e próteses, a adequação postural, os auxílios de mobilidade, os recursos destinados a pessoas cegas ou com baixa visão e os recursos destinados a pessoas surdas ou com deficiência auditiva. A classificação permite compreender a diversidade de recursos e sua relação com diferentes necessidades funcionais.

No contexto educacional inclusivo, essa compreensão ganha particular importância, uma vez que a Tecnologia Assistiva deve estar articulada às necessidades educacionais do estudante e às condições concretas de participação nas atividades escolares. Sartoretto e Bersch (2024) destacam a Tecnologia Assistiva como um importante recurso para a superação de barreiras e para a construção de condições que favoreçam a participação dos estudantes com deficiência no ensino comum. Nessa perspectiva, os recursos não devem ser compreendidos de forma isolada, mas em articulação com a organização pedagógica e com as necessidades

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

apresentadas pelos estudantes.

Tabela 1 – Categorias de Tecnologia Assistiva e possibilidades no contexto educacional

Categoria de Tecnologia Assistiva	**Exemplos de recursos**	**Possibilidades no contexto educacional**
Auxílios para a vida diária e vida prática	Adaptadores, engrossadores, recursos para preensão e materiais escolares acessíveis	Favorecer autonomia e participação em atividades escolares
Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)	Pranchas de comunicação, símbolos e vocalizadores	Ampliar possibilidades de expressão, compreensão e interação
Recursos de acessibilidade ao computador	Teclados adaptados, acionadores e softwares acessíveis	Ampliar o acesso a recursos digitais e atividades pedagógicas
Sistemas de controle de ambiente	Dispositivos e recursos para acionamento e controle de equipamentos	Favorecer autonomia e participação em diferentes atividades
Projetos arquitetônicos para acessibilidade	Adaptações de espaços, rampas, barras de apoio e sinalização acessível	Ampliar o acesso e a circulação nos espaços educativos
Adequação postural	Posicionadores, assentos e encostos adaptados	Favorecer estabilidade e condições adequadas para participação
Auxílios de mobilidade	Andadores, cadeiras de rodas e outros recursos de mobilidade	Ampliar deslocamento e acesso aos diferentes espaços
Recursos para pessoas com deficiência visual	Materiais em Braille, lupas e recursos de ampliação	Favorecer acesso à informação e participação nas atividades
Recursos para pessoas com deficiência auditiva	Sistemas de alerta, equipamentos de escuta assistida e recursos visuais	Ampliar o acesso à comunicação e às interações
Órteses e próteses	Órteses para membros e dispositivos protéticos	Favorecer funcionalidade, mobilidade e participação em atividades

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Bersch (2017).

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA
ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

Nesse sentido, o brinquedo não constitui, por si só, uma categoria específica de Tecnologia Assistiva. Sua função assistiva está relacionada às adaptações realizadas e à necessidade funcional que se pretende atender. Um brinquedo convencional pode permanecer apenas como objeto lúdico, enquanto um brinquedo adaptado ou associado a determinado recurso pode assumir função assistiva quando possibilita à criança realizar uma atividade, comunicar-se, interagir ou participar de uma situação de brincadeira que, sem esse apoio, estaria limitada por determinada barreira.

No cotidiano da Educação Infantil, recursos simples podem assumir essa função. Um adaptador que favoreça a preensão de um objeto, uma alteração em um brinquedo para facilitar sua manipulação, um recurso visual ou tátil, uma prancha de comunicação ou uma estratégia de organização da atividade podem contribuir para reduzir uma barreira específica. O caráter assistivo, entretanto, depende da relação estabelecida com a necessidade da criança e com a finalidade do recurso.

A literatura também permite afirmar que a presença de um recurso não constitui, por si só, evidência de inclusão. Um material pode estar disponível e permanecer sem utilização, ou ser utilizado de maneira que não favoreça a participação. Por isso, a avaliação do recurso precisa considerar a atividade concreta, a participação da criança e as condições de mediação.

Essa questão é coerente com a perspectiva histórico-cultural: os objetos não produzem desenvolvimento de maneira automática. O desenvolvimento ocorre na atividade e nas relações sociais. Assim, a Tecnologia Assistiva pode ampliar condições de participação, mas não substitui o processo pedagógico que possibilita à criança apropriar-se das experiências culturais.

4.3 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, O BRINQUEDO E A TECNOLOGIA ASSISTIVA

A terceira dimensão identificada refere-se à mediação pedagógica e à forma como o brinquedo e os recursos de Tecnologia Assistiva participam das atividades infantis. A articulação entre Teoria Histórico-Cultural e Tecnologia Assistiva permite compreender que a ação do professor não se resume à disponibilização de recursos.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

É necessário observar as condições de participação, identificar barreiras, planejar estratégias e acompanhar a utilização dos recursos no interior da atividade.

A mediação envolve, portanto, uma dimensão intencional. Na Educação Infantil, isso significa organizar situações que preservem o caráter coletivo das experiências, evitando que o recurso assistivo produza uma atividade paralela e isolada para a criança com deficiência. Sempre que possível, o recurso deve possibilitar a participação da criança na mesma experiência cultural compartilhada pelo grupo.

Um brinquedo adaptado, por exemplo, pode permitir que uma criança com limitação motora participe de uma brincadeira de construção. Entretanto, a função inclusiva desse recurso não está apenas na adaptação física. Ela depende das relações estabelecidas com os pares, das possibilidades de escolha, da forma como o professor organiza a atividade e dos significados construídos durante a brincadeira.

Essa compreensão está relacionada ao papel atribuído à brincadeira no desenvolvimento infantil. Vigotski (2008, p. 35) afirma que a brincadeira é "fonte do desenvolvimento" e cria a "zona de desenvolvimento iminente". A afirmação permite compreender que a participação da criança nas situações lúdicas não deve ser tratada como aspecto secundário da prática educativa, mas como parte das experiências que possibilitam seu desenvolvimento. Nesse sentido, Vigotski (2008, p. 35) afirma:

> A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calma.

Da mesma forma, recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa podem ampliar as possibilidades de expressão em uma brincadeira, mas seu potencial de participação depende de serem incorporados às interações. Se o recurso é utilizado somente em momentos isolados ou para responder a comandos, suas possibilidades de participação podem ser limitadas. A questão central é criar condições para que a

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA
ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

criança seja sujeito da atividade.

A mediação pedagógica, portanto, não consiste apenas em oferecer um recurso, mas em organizar as condições sociais e materiais necessárias para que a criança participe da atividade. O professor precisa considerar as características da criança, as possibilidades oferecidas pelo recurso, a organização da atividade e as relações estabelecidas com os demais participantes.

Essa compreensão também exige considerar o brinquedo para além de sua dimensão material. Meira (2003) demonstra que os brinquedos estão relacionados às condições culturais e sociais de sua produção e circulação. Nesse sentido, a autora chama atenção para a relação entre o brincar, os objetos oferecidos às crianças, os pares e a cultura:

> A memória do brincar, hoje apagada pelo excesso paradoxal do oferecimento de objetos às crianças, pode ser resgatada através de novas vias narrativas que operem a aproximação da criança a seus pares e à cultura. É através de sua transmissão que o brincar pode manter seu lugar de enlace metafórico entre a criança e seu mundo. (Meira, 2003, p. 86).

A reflexão de Meira (2003) contribui para deslocar a análise do brinquedo como objeto isolado para as relações sociais e culturais que se estabelecem por meio dele. Desse modo, atribuir ao objeto, por si só, propriedades educativas ou inclusivas pode ocultar a importância das relações e das atividades nas quais ele é utilizado. Um brinquedo não é educativo apenas porque foi produzido para crianças, assim como um recurso não é inclusivo simplesmente porque recebeu a denominação de Tecnologia Assistiva.

Essa aproximação não pretende igualar brinquedo e Tecnologia Assistiva. São objetos e conceitos distintos. O que se aproxima é a necessidade de analisar ambos para além de suas características materiais. Em cada caso, é necessário considerar quem utiliza, para que utiliza, em qual atividade, diante de qual barreira e mediante quais relações sociais.

Na prática pedagógica, essa perspectiva pode contribuir para escolhas mais conscientes. Em vez de perguntar apenas qual brinquedo ou qual recurso deve ser comprado, é necessário analisar quais experiências se pretende possibilitar às

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

crianças, quais barreiras precisam ser enfrentadas e quais condições podem favorecer a participação. O foco desloca-se, assim, do objeto isolado para a atividade humana que se organiza por meio dele.

Assim, a Tecnologia Assistiva e o brinquedo precisam ser compreendidos em relação às atividades e às interações sociais nas quais são utilizados. A presença de um recurso ou de um brinquedo não garante, por si só, participação ou inclusão. É a organização da atividade e a mediação pedagógica que podem criar condições para que a criança participe das experiências culturais e estabeleça relações significativas com os objetos, com os adultos e com seus pares.

4.4 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

A articulação entre os conceitos analisados permite identificar algumas implicações para a prática pedagógica inclusiva. A primeira delas diz respeito à compreensão da Tecnologia Assistiva para além de sua dimensão material. No contexto educacional, os recursos precisam ser compreendidos em relação às necessidades da criança, às atividades propostas e às condições concretas de participação. Nesse sentido, Sartoretto e Bersch (2024, 290) destacam:

> Podemos destacar que a TA é um conhecimento aplicado e é também um serviço que tem por objetivo promover ou qualificar o desempenho de pessoas com deficiência em funções variadas e, assim, romper impedimentos ou limitações de acesso e participação. Tecnologia Assistiva inclui produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas que serão utilizadas por pessoas com deficiência, mobilidade reduzida ou também aquelas que apresentam limitações funcionais temporárias.

A definição apresentada pelas autoras reforça que a Tecnologia Assistiva não deve ser compreendida apenas como um produto ou equipamento, mas como um campo que envolve diferentes recursos, metodologias, estratégias e práticas voltadas à ampliação do desempenho, do acesso e da participação. Na Educação Infantil, essa compreensão permite pensar os recursos a partir das necessidades concretas da criança e das atividades das quais ela participa, evitando que a escolha de determinado recurso ocorra de maneira descontextualizada.

Outra implicação refere-se à compreensão de que a Tecnologia Assistiva não

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

está necessariamente associada a recursos de alta complexidade. Conforme discutido anteriormente, recursos simples e adaptações podem desempenhar função assistiva quando contribuem para superar uma barreira específica. Bersch (2017) apresenta a Tecnologia Assistiva como um campo que reúne recursos e serviços destinados a ampliar habilidades funcionais e favorecer a inclusão, o que permite compreender que sua função não está determinada exclusivamente pelo grau de sofisticação tecnológica do recurso. Galvão Filho (2013), ao discutir a construção do conceito de Tecnologia Assistiva, também chama atenção para a necessidade de precisão conceitual, evitando que qualquer recurso utilizado no contexto educacional seja automaticamente considerado assistivo.

Essa compreensão possui consequências para o cotidiano da Educação Infantil. A prática pedagógica pode envolver adaptações de materiais, brinquedos, formas de comunicação, mobiliários ou estratégias de organização da atividade, desde que essas ações estejam relacionadas às necessidades da criança e à superação de barreiras que limitam sua participação. Assim, a criatividade docente pode contribuir para a construção de soluções acessíveis, mas essa criação não deve ser desvinculada da análise das necessidades concretas apresentadas pela criança e das condições em que a atividade será realizada.

Outra implicação diz respeito à organização da atividade pedagógica. A partir da perspectiva histórico-cultural, não se trata apenas de considerar quais recursos estão disponíveis, mas de compreender a atividade em que a criança está inserida. Facci (2004), ao discutir a periodização do desenvolvimento na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski, destaca a importância da atividade principal para a compreensão das relações estabelecidas pela criança com a realidade social. Essa compreensão contribui para pensar a inclusão para além da presença física da criança no espaço educativo, considerando as possibilidades efetivas de participação nas atividades socialmente organizadas.

Na Educação Infantil, isso implica planejar experiências em que a criança possa interagir, brincar, comunicar-se e agir sobre os objetos e situações compartilhadas com os pares, considerando as necessidades específicas que podem interferir em sua

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

participação. Nesse sentido, a Tecnologia Assistiva pode atuar como um meio de acesso à atividade, e não como finalidade da ação pedagógica. O recurso torna-se relevante quando possibilita que a criança realize ações que, sem determinado apoio, poderiam estar limitadas por barreiras sensoriais, motoras, comunicacionais ou outras condições que interfiram em sua participação. Essa perspectiva também contribui para evitar que a criança seja deslocada para atividades paralelas sempre que uma adaptação possa possibilitar sua participação na experiência coletiva.

A utilização da Tecnologia Assistiva também requer acompanhamento e reorganização das estratégias pedagógicas. Se as necessidades da criança e as condições de participação podem variar de acordo com a atividade, não é possível pressupor que determinado recurso produzirá os mesmos resultados em todas as situações. A utilização dos recursos requer, portanto, observação das formas de participação da criança, análise das dificuldades encontradas e possíveis ajustes nos recursos ou na organização da atividade. A compreensão apresentada por Bersch (2017) acerca da avaliação, do acompanhamento, da reavaliação e dos ajustes reforça essa dimensão processual da utilização da Tecnologia Assistiva.

Essa perspectiva também permite compreender a formação docente como parte das condições necessárias para a construção de práticas inclusivas. O conhecimento necessário não se restringe ao domínio técnico de um equipamento ou recurso, mas envolve compreender as necessidades da criança, identificar barreiras, conhecer diferentes possibilidades de recursos e relacioná-los aos objetivos e às características das atividades pedagógicas. Galvão Filho (2013) contribui para essa discussão ao problematizar os limites conceituais da Tecnologia Assistiva e sua relação com os recursos educacionais, indicando a importância de compreender a especificidade da área antes de classificar determinado recurso como assistivo.

A formação docente, nesse sentido, precisa possibilitar ao professor analisar as situações concretas em que a criança participa, em vez de apenas conhecer listas de recursos ou categorias de Tecnologia Assistiva. Essa análise envolve compreender a relação entre criança, atividade, recurso e contexto, bem como reconhecer que uma solução considerada adequada em determinada situação pode precisar ser

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA
ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

modificada em outra. A atuação pedagógica passa, assim, pela capacidade de observar, avaliar, planejar, acompanhar e reorganizar as condições de participação.

Por fim, a articulação entre Tecnologia Assistiva, brincadeira e mediação pedagógica permite compreender que a inclusão não se efetiva pela simples presença de recursos no ambiente escolar. A disponibilização de um brinquedo adaptado, de uma prancha de comunicação, de um recurso de acessibilidade ou de qualquer outro material constitui apenas uma possibilidade inicial. Para que esse recurso contribua para a participação, é necessário que esteja inserido em uma atividade com finalidade pedagógica e social, organizada de modo a possibilitar a interação da criança com os objetos, com os adultos e com seus pares.

Desse modo, as implicações para a prática pedagógica inclusiva identificadas nesta análise envolvem considerar as barreiras e as necessidades concretas da criança; selecionar, acompanhar e reavaliar os recursos de Tecnologia Assistiva; reconhecer a possibilidade de utilização de recursos simples e adaptações; organizar atividades que favoreçam a participação coletiva; e ampliar a formação docente para a articulação entre acessibilidade, atividade e mediação pedagógica. Essas ações deslocam o foco da simples disponibilização de objetos para a construção de condições pedagógicas e sociais que favoreçam a participação das crianças nas experiências culturais da Educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar, a partir da literatura, as relações entre brincar, Tecnologia Assistiva e mediação pedagógica na Educação Infantil, considerando suas contribuições para a participação de crianças com deficiência. A análise permitiu compreender que esses elementos não devem ser tratados de maneira isolada, pois suas possibilidades formativas estão relacionadas às atividades e às relações sociais nas quais são inseridos.

A partir da Teoria Histórico-Cultural, o brincar pode ser compreendido como experiência fundamental para a apropriação da cultura e para o desenvolvimento

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

infantil na idade pré-escolar. Nesse sentido, assegurar a participação de crianças com deficiência nas situações lúdicas constitui parte importante da construção de uma Educação Infantil inclusiva.

A Tecnologia Assistiva, por sua vez, pode contribuir para reduzir barreiras e ampliar possibilidades de ação, comunicação, interação e participação. Entretanto, a análise evidenciou que sua função assistiva não está determinada simplesmente pelas características físicas do recurso. Ela depende da relação entre a criança, a barreira enfrentada, a atividade, a finalidade de uso e as mediações presentes no contexto educativo.

A mediação pedagógica aparece, portanto, como elemento central dessa articulação. O professor possui papel importante na organização das condições da atividade, na identificação de barreiras, na escolha ou adaptação dos recursos e na criação de situações que possibilitem a participação coletiva. Dessa forma, a Tecnologia Assistiva não substitui a mediação pedagógica e tampouco constitui solução automática para os desafios da inclusão.

A discussão sobre o brinquedo e a indústria cultural também permite ampliar esse olhar. Tanto o brinquedo quanto os recursos assistivos precisam ser compreendidos como elementos inseridos em relações sociais e não como objetos que, isoladamente, produzem determinados resultados. Essa perspectiva contribui para evitar uma compreensão fetichizada do brinquedo e uma visão instrumental da Tecnologia Assistiva.

Como limite, destaca-se o caráter bibliográfico do estudo, que não permite afirmar como os recursos são efetivamente utilizados em situações concretas de Educação Infantil. Pesquisas posteriores podem acompanhar práticas pedagógicas e investigar, junto às crianças e aos professores, como os recursos são apropriados nas situações de brincadeira e quais barreiras permanecem presentes .Além disso, a discussão reforça a importância de ampliar as investigações empíricas sobre o uso da Tecnologia Assistiva nas experiências lúdicas da Educação Infantil brasileira, de modo a compreender como esses recursos são utilizados nas práticas pedagógicas e quais condições favorecem ou limitam a participação das crianças com deficiência.

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

Conclui-se que pensar a Tecnologia Assistiva articulada ao brincar significa deslocar o foco do recurso isolado para as condições concretas de participação. Na Educação Infantil, uma prática inclusiva exige considerar simultaneamente a criança, a atividade, os objetos culturais, as barreiras, as relações com os pares e a mediação pedagógica. É nessa articulação que se ampliam as possibilidades de participação e apropriação das experiências educativas.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 26 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 26 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me004715.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 02 out. 2026.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. ***Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas***, realizada em 13 e 14 de dezembro de

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

2007. Brasília, DF: CORDE/SEDH/PR, 2007. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 out. 2026.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005.

GALUCH, Maria Tereza Bellanda. **Educação, cultura e indústria cultural**. Campinas: Autores Associados, 2008.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.galvaofilho.net/TA_desafios.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116974, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-6236116974.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300010.

LEONTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Brinquedo: história, cultura, indústria e educação. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 4, n. 3, p. 507-525, set./dez. 2009. DOI: https://doi.org/10.7867/1809-0354.2009v4n3p507-525. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1730. Acesso em: 05 out. 2026.

MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; MELLO, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Psicologia Escolar e**

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24397106**

Educacional, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 97-104, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100010.

MEIRA, Ana Maria. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 74-87, jul./dez. 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-71822003000200006.

SARTORETTO, Mara; BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva no contexto educacional inclusivo. In: DUTRA, Claudia Pereira (org.). **Educação em pauta 2024**: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Brasília, DF: Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), 2024. p. 283-297. Disponível em: https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/2025/02/educacao_em_pauta_2024_-_desafios_da_educacao_especial_na_perspectiva_inclusiva_no_brasil.pdf. Acesso em: 07 out. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Tradução de Zoia Prestes.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Recebido em 20/09/2026
Versão corrigida recebida em 20/10/2026
Aceito em 13/11/2026
Publicado online em 20/11/2026